

CLACSO
#36

RED DE POSGRADOS

DOCUMENTOS DE TRABAJO

La infancia y el movimiento popular urbano chileno. Una aproximación desde la escuela

Camila Silva Salinas

2013

Silva Salinas, Camila

La infancia y el movimiento popular urbano chileno. Una aproximación desde la escuela. -
1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2013.
E-Book. - (Red CLACSO de posgrados / Pablo Gentili)

ISBN 978-987-1891-92-4

1. Movimientos Populares. I. Título.
CDD 303.484

CLACSO

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Secretario Ejecutivo de CLACSO Pablo Gentili

Directora Académica Fernanda Saforcada

Estados Unidos 1168 | C1101AAX Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel. [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 |
<clacsoinst@clacso.edu.ar> | <www.clacso.org>



Colección Red CLACSO de Posgrados en Ciencias Sociales

Directores de la Colección

Pablo Gentili y Fernanda Saforcada

Asistentes del Programa

Anahí Sverdloff, Denis Rojas, Inés Gómez,
Alejandro Gambina y Lluvia Medina

Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO

Coordinador Editorial Lucas Sablich

Coordinador de Arte Marcelo Giardino

Este artículo es fruto de la Escuela Internacional de Postgrado “Infancias y Juventudes en América Latina: Democracia, Derechos Humanos y Ciudadanía” realizado por CLACSO, CAEU-OEI, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del CINDE y la Universidad de Manizales, Universidade Católica de São Paulo, Universidad de la República, Universidades de San Martín, Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Católica Silva Henríquez y Universidad Autónoma de Barcelona entre el 30 de agosto y el 2 de septiembre de 2011 en Cartagena de Indias, Colombia y corresponde a los resultados parciales de la investigación en curso “Educación, Proyecto Social y Poder: Experiencias educativas del movimiento de pobladores. Santiago, 1957-1973” para optar al grado de Magíster en Historia de la Universidad de Chile.

Las opiniones vertidas en este documento son exclusiva responsabilidad del autor y no necesariamente expresan la posición de CLACSO.

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Red de Posgrados

ISBN 978-987-1891-92-4

Patrocinado por



Agencia Sueca de Desarrollo Internacional



CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE



Resumen

La infancia adquirió significaciones particulares en el proceso que desembocó en el gobierno de la Unidad Popular (1971-1973), que expresan algunas características del proyecto social popular de mediados de siglo XX. Para comprender esta configuración, se observarán las transformaciones vividas en el campo educativo, a través de cuyo análisis se espera dar cuenta de las reflexiones, disputas y proyecciones en torno a la infancia desarrolladas durante el proceso democratizador. Se propone que estos cambios se asentaron tanto en la dimensión material de la realidad como en el proyecto social popular, que buscaba nuevos horizontes para la existencia de los niños y niñas.

Palabras clave: Infancia, Movimientos Sociales, Unidad Popular, Historia.

Resumo

A infância adquiriu significações particulares no processo que levou ao governo da *Unidad Popular* (1971-1973), que expressam algumas características do projeto social popular de meados do século XX. Para entender esta configuração, se observarão as mudanças experimentadas no campo da educação, através de cuja análise se espera dar conta das reflexões, disputas e projeções para a infância desenvolvidos durante o processo de democratização. Propõe-se que estas mudanças se basearam tanto na dimensão material da realidade quanto no projeto social popular, que buscava novos horizontes para a existência das crianças.

Palavras-chave:: Infância, Movimentos Sociais, *Unidad Popular*, História.

1. Introducción

“¿Es posible una investigación sin que a la vez se desate un proceso de *enamoramiento*? ¿Cómo sería posible el vínculo entre dos experiencias sin un fuerte sentimiento de *amor* o de amistad?” (MTD de Solano y Colectivo Situaciones, 2002: 15)

Este trabajo es una aproximación histórica a la pregunta por la experiencia de los sectores populares durante el gobierno de la Unidad Popular en Chile. ¿Por qué seguir estudiando la Unidad Popular? La vía chilena al socialismo es, probablemente, el tema que ha generado mayor número de investiga-

Camila Silva Salinas: Licenciada en Historia y Licenciada en Educación. Tesista del Magíster en Historia de la Universidad de Chile, Santiago, Chile. camilasilva.historia@gmail.com

ciones sobre historia chilena, aunque sólo un número reducido de ellas han sido realizadas con criterios historiográficos y un número aún menor se han dedicado a abordar la experiencia de los sujetos (Rolle, 2003; Winn, 2004; Gaudichaud, 2004; Julio Pinto, 2005; Garcés y Leiva, 2005), situación que configura la pertinencia de seguir cuestionando ese breve pero denso período de tiempo. En específico, la pregunta que orientó esta sistematización es la inquietud por la infancia al interior del movimiento popular urbano, buscando comprender las características del proyecto social popular de mediados de siglo XX. En Chile, el movimiento popular urbano o *movimiento de pobladores* fue uno de los actores políticos centrales en la configuración de fuerzas que llevara al poder al conglomerado de partidos y movimientos de izquierda llamado Unidad Popular. Los pobladores se caracterizaron por encabezar el proceso de poblamiento de la periferia urbana en un contexto de fuerte migración del campo a la ciudad, dotando de carácter político la ocupación de terrenos y la urbanización de las poblaciones que conformaban (Gómez Leyton, 1986; Salazar y Pinto, 2002; Garcés, 2002a). La oportunidad de encabezar la construcción de sus poblaciones o barrios, recibiendo distintos grados de colaboración del Estado, los partidos políticos y la Iglesia, entre otros actores, permitió que se llevaran a cabo distintas iniciativas que buscaban construir en tiempo presente las relaciones sociales que se esperaba vivir en el futuro o, en otros términos, traer al *campo de experiencias* el *horizonte de expectativas* social por el que se apostaba.

¿Por qué escoger la escuela para comprender la infancia? Dentro del marco social de la modernidad, la escuela ha sido una de las principales instituciones sociales dedicadas a la infancia, a través de su especialización en las labores formativas (Bourdieu, 1977; Bourdieu, 2003; Giroux, 1992; Dubet, 1998). Desde el campo de la historia de la educación, se puede señalar que las investigaciones que ingresan a la escuela son escasísimas, toda vez que la historia de la educación realizada en Chile se ha dedicado, mayoritariamente, a la narración de acciones de ilustres educadores, ideas pedagógicas o al desarrollo de una institucionalidad educativa estatal. En dichos campos de investigación, la escuela permanece inmutable, como si lo escolar fuese un campo impermeable y ahistórico, donde no ingresan los conflictos, tensiones y debates de cada época, “invulnerables ante la variación histórica y, por lo tanto, imposibles de transformar” (Rockwell, 2009: 134). Esta situación se agudiza más aún cuando se trata de los sectores populares, donde resulta paradójico que la constatación de su *ausencia en la escuela* sea su mayor presencia en la historia de la educación (Illanes, 1991; Egaña, 2000). Frente a este enfoque, la antropóloga Elsie Rockwell, ha destacado la potencialidad de la escuela señalando que “la reproducción de relaciones cotidianas, de significados particulares y de contenidos correspondientes a escalas temporales menores, puede ser igualmente significativa para la comprensión de movimientos sociales y políticos que inciden en las realidades escolares”, invitación que abre una interesante gama de posibilidades de análisis (Rockwell, 2009: 134).

¿Qué papel jugaron los niños en la realización del proyecto histórico popular?, ¿cómo fue comprendida la infancia en el seno del movimiento popular? y, por último, ¿cómo comprender la experiencia histórica de los niños en un período de profundos cambios políticos y culturales? Estas preguntas se enmarcan en una investigación mayor sobre los fundamentos culturales de las experiencias educativas del movimiento popular urbano de Santiago de Chile, entre 1957 y 1973 y corresponden a la sistematización preliminar de los significados otorgados a la infancia por personas que participaron en experiencias de escuelas gestionadas por pobladores.

2. Metodología: Consideraciones para una reconstrucción histórica de la infancia

¿Cómo pesquisar los significados que tuvo la infancia para el movimiento popular urbano hace casi medio siglo? La reconstrucción metodológica de la infancia comporta un doble desafío. Primero, porque salvo excepciones los niños no han sido registrados como sujetos históricos con capacidad de desenvolverse autónomamente, sino como receptores de las acciones históricas de otros sujeto o bien, como meros objetos de políticas públicas. En segundo lugar, se debe considerar la escasez de fuentes escritas producidas por los mismos niños, por lo que resulta fundamental recurrir a otro tipo de fuentes. Del mismo modo, se requiere identificar espacios o ámbitos donde sea percibida la presencia de la infancia desde su particularidad, tales como la crianza o la educación. En este caso, se optó por combinar fuentes escritas, audiovisuales y orales, las que fueron producidas a través de entrevistas abiertas y semi-estructuradas, individuales y colectivas. Para su análisis, se recurrió a la perspectiva de la memoria, yendo en búsqueda de los sentidos y significados construidos por las personas (Portelli, 1981; Portelli, 2004; Garcés, 2002b). La redacción de este artículo se hizo en base a las entrevistas realizadas a actores educativos -antiguos estudiantes, profesores, padres y madres, además de funcionarios ministeriales y universitarios- de dos escuelas que forman parte de la investigación oficial, que corresponden a las poblaciones La Victoria y del campamento Nueva Habana¹.

Por último, para analizar la información se utilizaron dos variables, *experiencias* y *expectativas*². Para Reinhart Koselleck, un campo de historicidad específico puede ser comprendido a través de la experiencia de los sujetos, que está en estrecha relación con sus expectativas, en tanto sus acciones se orientan a la realización de determinado horizonte social (Reinhart Koselleck, 1993). Para el caso de esta investigación, también se ha considerado el carácter material de las experiencias, es decir, su arraigo en la dimensión objetiva de la vida de los sujetos, como una característica que permite comprender el carácter social de toda experiencia (Thompson, 1995). Por otra parte, la variable expectativa se ha vinculado a la existencia de un proyecto social, particularmente, de un proyecto histórico popular (Fontana, 1982; Tapia, 2010). Esta investigación apuesta al carácter político de todo proyecto social que suponga la transformación de las relaciones de poder existentes. Con todo lo anterior, el análisis de las experiencias o dimensión material de los casos analizados se realizó a través de la descripción de las prácticas y experiencias, la relación entre pares, pedagógica y con la autoridad establecidas por los niños de las escuelas analizadas. Por su parte, el análisis de las expectativas, se consideró los objetivos, contenidos y propuestas pedagógicas tanto de las escuelas analizadas como del contexto político más amplio, con el fin de poner en relación estos casos con el movimiento popular urbano.

1 La Población La Victoria nace en 1957 producto de la primera toma de terrenos organizada en Chile que se transformó en un asentamiento urbano permanente al surponiente Santiago. En su origen tuvo una importancia central el Partido Comunista. El Campamento Nueva Habana fue producto de un traslado de pobladores a terrenos obtenidos por una negociación con el Estado en 1971, la cual se caracterizó por su organización creativa y tendencia hacia el poder popular. Políticamente muchos de sus dirigentes y pobladores se identificaron con el Movimiento de Izquierda Revolucionario (MIR). Durante Dictadura su nombre fue cambiado a Nuevo Amanecer, nombre que mantiene hasta la actualidad.

2 Entenderemos por experiencia “un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados. En la experiencia se fusionan tanto la elaboración racional como los modos inconscientes del comportamiento que no deben, o no debieran ya, estar presentes en el saber [...] en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena”, mientras que la expectativa “es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que sólo se puede descubrir. Esperanza y temor, deseo y voluntad, la inquietud pero también el análisis racional, la visión receptiva o la curiosidad forman parte de la expectativa y la constituyen” (Reinhart Koselleck, 1993: 338).

3. Resultados: Experiencias y expectativas en torno a la infancia

a. Experiencias: Ser niños y niñas en el movimiento popular urbano

Hacia mediados del siglo XX Chile era un país de niños. Un tercio de los habitantes del país era menor de 14 años, siendo el grupo más numeroso los menores de 4. Esta cifra bordeaba la mitad de la población si se incluía además a los adolescentes de catorce a 19 años, que si bien en muchos casos realizaban labores productivas idénticas a las de los adultos, aún no poseían responsabilidad legal reconocida por el Estado. Hacia 1965 esta cifra sobrepasaría el cincuenta por ciento de la población: Chile era un país de infantes, aunque tras esa sumatoria existía una enorme diversidad de experiencias y modos de ser niños, que dan textura histórica al concepto de infancia. Por ejemplo, los menores pertenecientes a sectores populares trabajaban en mayor proporción, solían pertenecer a familias uniparentales o no habían sido reconocidos por sus padres y habitaban en el campo o en los suburbios de las principales ciudades (Salazar, 1990 y 2002). El Censo de 1960, que registró por primera vez la edad de la fuerza laboral, estipuló que un 17% de los niños de doce a 17 años realizaba labores remuneradas o no remuneradas, incluyendo las labores del hogar, realizadas mayoritariamente por niñas. Esta cifra fue disminuyendo en la medida que aumentó la escolarización, de modo que en 1970, poco más de un 10% de los niños declaraba no asistir a la escuela, presumiblemente por actividades laborales (Jorge Rojas, 2010: 494-496). En otro aspecto, el Primer Censo Nacional de Vivienda realizado en 1952, había estimado que el 70% de los habitantes de Santiago vivía en condiciones de precariedad (poblaciones insalubres o semi-insalubres, conventillos y cités), lo que da cuenta de las condiciones materiales de existencia de los menores de familias populares (Salazar, 2002, 166-167). El principal resultado de esta medición fue la constatación de la falta de cerca de medio millón de viviendas en el país, carencia que motivó la conformación de un movimiento popular urbano, a través de la demanda por vivienda y por el derecho a habitar el espacio urbano.

Ambas características, la gran cantidad de hijos por familia y la precariedad en las condiciones de vida, son elementos presentes en la memoria de los niños de aquel entonces. Lucía tenía 7 años en 1957, cuando su familia decidió participar de la toma de la Chacra La Feria al oeste de Santiago, que luego se convertiría en la Población La Victoria:

“Éramos cinco hermanos. Y ahí mi mamá se vino. Se vino con un catre de esos de perilla, pusimos unos tabloncitos arriba y la bandera. Llegaron con las puras palas y nosotros nos quedamos allá. Yo fui la dueña de casa ya, cuidando a mis hermanos... Yo me hice cargo de mis hermanos con mi hermano mayor, Nano [...] Hacía las cosas de la casa gracias a mi mamá que me enseñó a hacer de todo, yo sabía hacer de todo, comida, hacer las cosas, limpiar todo.” (L.P., La Victoria)

De ese modo, la vida de los niños estuvo marcada por la existencia de otros niños al interior de sus familias y en sus barrios, lo que definía las distintas responsabilidades y actividades que realizaban. Incluso algunos testimonios destacan que la cantidad de niños que tenía una familia era una fuente de legitimidad frente al Estado, en la medida que a nivel de políticas públicas se establecían prioridades en relación a esa familia, hecho que los pobladores rechazaron fuertemente (V.V., La Victoria). De ese modo, fue frecuente que las hijas mayores colaboraran o asumieran las labores del hogar como parte de las labores ‘típicas’ de su género, más allá de su edad. Estos roles estaban asociados al hecho de que la vida de los niños transcurría mayoritariamente

en sus hogares, entre las labores diarias de subsistencia y el cuidado de sus madres, abuelas y vecinas, ya que muchas mujeres vivían solas con sus hijos o bien los hombres llegaban a las casas luego de largas jornadas laborales como obreros o trabajadores independientes (Gómez Leyton, 1986: 68). Estas particularidades configuraron una realidad regentada mayoritariamente por mujeres, como recuerda Claudina, que llegó a La Victoria a los 6 años junto a su familia:

“Mi papá trabajaba en la [mina] Disputada de Las Condes, ganaba bien y tocaba el acordeón... mi papá venía una vez al mes por diez días, viajaba a vernos, entonces nosotros nos quedábamos todo el resto del tiempo con mi mamá, entonces mi mami era la fuerte, y la dueña de casa... claro en la esquina vivía mi tía, compró después y mi abuelita que venía del campo que nos traía la verdura y se quedaba con nosotros. Entonces el sentido de protección... Nosotros nunca pasamos un mal rato, nadie nos faltó el respeto... y cuando andaban algunos que querían [molestar], mi mami trancaba la puerta, te protegía...” (C.N. La Victoria).

La marcada presencia femenina y la ausencia permanente o transitoria de los padres, fue enfrentada a través de estrategias colectivas, colaborativas y solidarias, que configuraron las relaciones sociales vividas por los niños y en cuyas vidas se expresaba a través de los cuidados compartidos, la herencia de ropa o zapatos de niños mayores y los juegos, en los que ocupaban gran parte del día (C.N., La Victoria). Para Lucía, el juego era el elemento central que definió su infancia: “aquí ser niña era andar jugando entremedio de los yuyos, estirándose en el pasto pasando el día, eso era... jugar a la pelota, en el tiempo de los volantines, los volantines porque aquí no había una calle no había nada era todo, era todo una chacra. Después se empezó a organizar la gente” (L.P., La Victoria), actividad en que los niños compartían con sus hermanos y vecinos. Pero los juegos no ocupaban toda la vida infantil, pues además de ayudar en las actividades del hogar y, en algunos casos, trabajar, también había una presencia constante de violencia y castigo físico en la interacción con los mayores. Como cuenta Lucía “nosotros no le podíamos decir al papá, ‘oye tú’ como ahora, nada, no, nada así, no, ni echar un garabato. [Con] mi papi no éramos regalonas, pero mi mamá no, nos ponía un correazo. Mi mamá también era la que imponía la disciplina en la casa, ella decía no y nosotros mirábamos a mi papá, mi papá decía no hay nada que hacer” (L.P., La Victoria). Esta distribución temporal y espacial de la experiencia infantil vinculada a lo maternal, variaba en la medida que se ingresaba al mundo escolar. La escuela apartaba por cerca de seis horas diarias a los niños del regazo materno o de la compañía de sus hermanos y los sumergía en nuevas rutinas, códigos y normas. En el caso de La Victoria, la escuela fue una de las primeras construcciones comunitarias planificadas por los pobladores, preocupados tanto de la educación de sus hijos, como de la necesidad de liberarse del cuidado de los niños por algunas horas al día, con el fin de realizar otras actividades. Por ello, a meses de la toma de terreno, se inició la construcción de un edificio de adobe con forma semicircular, que agrupaba ocho salas con piso de tierra y sin cielo, donde se comenzó a organizar la educación de los niños (Garcés, 2002a; Grupo de Trabajo de La Victoria, 2007).

A sus cortos años, bastó con que Lucía supiera leer y escribir para asumir responsabilidades en la instrucción de sus vecinos. Ella reconoce que no hubo mayor preparación pedagógica del proyecto de la escuela, sino que estaba enlazado con una necesidad adulta de reunir, ordenar y cuidar a los numerosos niños que habitaban La Victoria: “estaban todo el día los niños ahí, para que los niños no estuvieran en las casas molestando, porque en ese tiempo la gente estaba toda haciendo adobes para construir sus casas... Me acuerdo

que las chiquillas les daban dulces a los niños para que estuvieran tranquilos, les daban dulces” (L.P., La Victoria). En el caso de esta escuela, la educación de los niños se organizó como una mezcla de actividades de subsistencia y recreación. Uno de los elementos centrales era la preparación del desayuno, para lo cual algunas madres se ofrecieron como voluntarias para preparar cada mañana una merienda consistente en leche y pan. En cuanto a la enseñanza propiamente tal, inicialmente se redujo a tareas básicas de dibujo y escritura, aunque con la incorporación de Blanca, una joven con enseñanza secundaria, las tareas se orientaron hacia la alfabetización y se creó una rutina diaria para la escuela, con bloques de clases, recreos y horarios señalados por el ruido de una campana. De este modo, los juegos ya no se realizaban libremente, en cualquier momento del día, sino que en el caso de la escuela, se remitían a los tiempos libres y aún así, se trataba de juegos que buscaban mantener el orden y control de los niños. Lucía recuerda a sus compañeros/estudiantes como niños respetuosos y con ganas de aprender, ansiosos por jugar, “se jugaba a la *niña María*, a la *pinta* en ese tiempo, al *corre el anillo*, cosa que los niños estuvieran sentaditos, así en grupitos redonditos, y estuvieran tranquilos, porque se estaba trabajando todavía, cuando los niños estaban al medio” (L.P., La Victoria, énfasis propio)³. Sin embargo, pese a que no hubo una propuesta explícita de contenidos educacionales para esta Escuela, es posible distinguir cómo se transmitió una serie de prácticas y valores que tuvieron una función pedagógica para la generación que se formó en estas aulas. La educación, en un sentido amplio, se extendía a toda la Población a través de modos de vivir, habitar y compartir, teniendo entre sus principales vehículos la solidaridad, la vida comunitaria y participación. El hecho de que la educación trascendía la escuela y la infancia, se percibe también en que durante las tardes y las noches, la escuela era sede para la alfabetización de adultos y otras actividades comunitarias. Unos años más tarde, iniciada la década de los sesenta, Claudina y sus primas Sonia y María formaron parte de brigadas de alfabetización de adultos, tarea en la que se invertían los roles entre educadores y educandos a partir del dominio de la palabra escrita:

“Siempre en los patios habían jóvenes que iban a enseñar a leer a los más adultos, por lo mismo casi los más, porque la gente ni siquiera sabía firmar. Después yo, cuando estaba en sexto año básico, me acuerdo que yo participé de enseñanza a leer con los adultos, ahí estaba la María, la Sonia que eran mis primas y yo les ayudaba con los materiales, con los cuadernillos, para que ellos [pudieran firmar]... ayudarles a afirmar la mano a los abuelitos, para que fueran aprendiendo a leer y a escribir, si ellos no sabían y mucha gente no sabía leer ni escribir” (C.N., La Victoria).

El hecho de que la lectoescritura permitiera a los niños y niñas cumplir otros roles dentro de la Población, marcó profundamente su comprensión de los efectos de la educación en las personas. Con sólo saber leer y escribir, podían cumplir el rol de educadores. Sonia relata que “lo más que se me quedó siempre grabado fue una señora que tenía como 70 años o más. Ella nunca faltó a clases, o sea, ella venía con lluvia, sin lluvia, ella llegaba igual. Y la alegría más grande fue cuando me dijo que había aprendido a leer y que ya podía además colocar su nombre” (S.P., La Victoria). Como demuestran estos testimonios, la dimensión material de la vida -el hecho de que los pobladores de La Victoria estaban construyendo su población y sus viviendas-, hacía que la cooperación fuera un elemento fundamental para sobrevivir comunitariamente. Todos

3 Para más referencias sobre juegos típicos de niños en Chile, ver Plath, Oreste 2010 *Juegos de Chile. Aproximación Histórica-Folclórica* (Santiago, FCE)

los testimonios recabados abundan en descripciones sobre la solidaridad como valor central durante ese período de tiempo, que era concebida como una estrategia para suplir necesidades afectivas y materiales, considerando la precariedad en la que se habitaba:

“Se llovía la gente, entonces donde había hombres, se hacía una *minga* un fin de semana, se hacía una porotada, todos los que eran hombres, aunque no tenían ideas de construcción iban a llegar igual, como le arropaban a las mujeres ahí, para poder [ayudar]. Entonces se fue dando fue un voluntariado natural, de la gente, y si mi vecina se iba a *mejorar* los niños se quedaban al cuidado de mi mamá. La señora María, cuando paría, nosotros nos quedábamos con los más chiquititos, porque ella no podía atenderlos a todos, entonces ahí hay una relación de afectos entre nosotros.”⁴ (C.N., La Victoria, énfasis propios)

A partir de estas narraciones, resulta necesario comprender la *textura* de la precariedad. En cuanto a las condiciones materiales, los testimonios dan cuenta de la escasez de viviendas y servicios básicos como agua y luz, materiales de obra gruesa y vestuario, además de otros bienes poco frecuente en la época, como radios o televisores. No obstante lo anterior, debido a que gran parte de las familias era de origen rural o aún tenía parentela en el campo, suplían muy bien las necesidades alimentarias, ya fuera recibiendo productos o sembrándolos ellos mismos, gracias a que la extensión de los terrenos les permitía cultivar pequeñas chacras. Esto fue conformando un ambiente local marcado por una vegetación abundante, con árboles frutales y pastizales, paisaje que forma parte de los recuerdos más sentidos de quienes fueron niños en esa época y lugar. Nuevamente, la memoria de Claudina ilustra esta situación:

“Aquí teníamos la cocina a parafina, el *chonchón* primero, después la cocina a parafina, por la vuelta quedaba un pedazo de patio, teníamos un baño que mi padre hizo el hoyo, era bueno para construir, le puso la cosa de cemento y él moldeó una taza, hizo el cajón y el cajón lo lleno con cemento, y después le saco el cajón y quedó el hoyo que tenía una tapa de madera. Por fuera mi papá puso una llave y teníamos guindos, cerezos, un patio precioso, con pajariños y mi mami era del campo, entonces habían tomates, verduras, lechugas... esa tierra era espectacular. Entonces todas las casas [estaban] atrás, y adelante eran jardines y además que plantaban la lechuga, el tomate, todo... El poroto era natural, y como no había división de terreno, éramos una familia súper grande y la artesa de mi mamá, que estaba afuera, la usaba la señora María o la señora Nena. Se turnaban con una artesa grande, porque no todos podían comprar, entonces, había una tremenda artesa ahí. Y había una llave, y se ponía una cortina saliendo del baño, como una ducha...” (C.N. La Victoria, énfasis propio).

De este modo, la experiencia de la escasez desde la perspectiva infantil fue relativa, dado que existían resguardos sociales frente a la falta de bienes materiales, como las estrategias de colaboración familiar y comunitaria. En este aspecto, la experiencia de organización política de los pobladores también contribuyó al establecimiento de estas redes. Muchos de ellos habían conformado Comandos o Comités Sin Casa antes de su llegada a La Victoria, mientras que otros militaban en partidos políticos, como el Partido Comunista

4 *Minga* es una palabra de origen quechua que se refiere un tipo de trabajo colaborativo rotativo, que aún se desarrolla en algunas regiones rurales del país. Por otra parte, cuando Claudina señala que una mujer *se iba a mejorar*, se refiere a que iba a dar a luz.

(Garcés, 2002a; Grupo de Trabajo de La Victoria, 2007; Cortés, 2009). De este modo, la experiencia política contribuyó a la transferencia de habilidades organizativas a la vida cotidiana. Por último, resulta interesante constatar cómo en las narraciones de los antiguos niños coexiste el recuerdo de la escasez y de la abundancia, que si bien es interpretado de manera problemática como un desafío que todos los pobladores debieron enfrentar, no es percibido como un contrasentido desde sus narraciones adultas, sino como una característica de la vida que incluso es recordada con humor. Es posible que esta significación emerja en la medida que los sujetos se recuerdan como agentes activos frente a sus experiencias de precariedad y exclusión, la que no los habría convertido en sujetos desvalidos o incapaces de solucionar sus problemas, sino como a sujetos capaces de establecer redes de organización, colaboración y creatividad colectiva. Como práctica cultural de largo alcance, es posible detectar esta inquietud en otras experiencias posteriores, como el campamento Nueva Habana que fue fundado por un grupo de familias a fines de 1970.

b. Expectativas: Construir hoy las relaciones sociales de mañana.

Manuel Paiva era un joven obrero cuando llegó a vivir a Nueva Habana. Proveniente de una familia de campesinos y arribado a la ciudad cuando apenas era un niño, recuerda que la precariedad de la vida era comprendida como un conflicto político por los pobladores con quienes habitó, pero que era enfrentada con una profunda convicción de “creer en sí mismos, el hecho de sentir que tú eres capaz, y que eres capaz porque no estás solo, porque estás rodeado con gente que tiene los mismos problemas tuyos, pero que está dispuesta a apoyarte en tu sueño...” (MP, Nueva Habana). Como miembros de la comunidad, los niños compartían esta característica, que además era parte del proyecto revolucionario de los pobladores de Nueva Habana, explicitado en consignas como “Escuela Nueva Habana, desde el lápiz y el clavo, a la solidaridad revolucionaria”, dando un marcado carácter político a las relaciones sociales que se establecía entre todos los miembros de la comunidad. La creación de la escuela en este Campamento había ocurrido en acuerdo con el Estado, a través del Ministerio de Educación, pero los padres y la comunidad en general mantuvieron altos grados de injerencia en la administración del local escolar. Como relata Carlos, el primer director de la escuela, los niños llamaron rápidamente su atención y la de sus colegas:

“La forma como estaba organizado el campamento les daba muchas oportunidades a ellos y a su familia de tener mucha expresión, de muchas posibilidades de plantear sus opiniones o sus posiciones, entonces, en la medida que los niños más mayores, ellos tenían opiniones que a veces no eran compatibles con lo que nosotros pudiéramos pensar, pero ellos se sentían muy empoderados, entonces sentían el respaldo del liderazgo del campamento, de la organización del campamento que buscaba de una u otra forma que todos participáramos” (C.H., Nueva Habana).

¿Qué había cambiado en una década entre los niños cuyas familias formaban parte del movimiento popular urbano de Santiago? Habían sido poco más de diez años de gran densidad histórica, con fuertes transformaciones culturales que se expresaban en el proyecto político profesamente revolucionario que se desarrollaba en Nueva Habana y muchas otras poblaciones del país. Como parte de un contexto social más amplio, destaca el fuerte impulso educacional desarrollado desde el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1965-1970), pero que alcanzó mayor claridad conceptual y política en el gobierno de Salvador Allende (1971-1973), quien había llegado al poder con el apoyo mayoritario de los partidos de izquierda y de un potente movimiento social asentado en la

periferia urbana de las ciudades (Leiva, 2002; Cofré, 2007). En lo educativo, sus esfuerzos apuntaron a ampliar la cobertura, promover la cultural y mejorar las condiciones materiales de los sectores desfavorecidos, gran obstáculo para el ingreso y permanencia de los niños al sistema escolar (Illanes, 1991), para lo cual su programa de gobierno proponía la “incorporación de las masas a la actividad intelectual y artística” a través de la escuela y de otras expresiones culturales (Unidad Popular, 1970a). Otro documento de alta difusión, “Las cuarenta medidas”, planteaba diez iniciativas dirigidas a la infancia, lo que demuestra la centralidad que adquirió esta preocupación para el gobierno entrante. Por ejemplo, la medida trece versaba “el niño nace para ser feliz: daremos matrícula completamente gratuita, libros, cuadernos y útiles escolares sin costo, para todos los niños de la enseñanza básica”, mientras otras garantizaban mejor alimentación, la provisión de medio litro de leche diaria por niño, la creación de consultorios materno-infantiles y canchas deportivas en cada población, un sistema de becas escolares y vacaciones, además de una nueva institucionalidad para el arte y la cultura (Unidad Popular, 1970b: 16). Desde 1971, esto se tradujo en un fenomenal aumento de la cobertura en todos los niveles de la enseñanza, destacando la promoción de la educación parvularia y la creación de medidas complementarias que mejoraban las condiciones objetivas de la crianza y la escolaridad, como el postnatal para las madres trabajadoras y un programa de transporte escolar para niños y jóvenes⁵ (Núñez, 2003; Rojas, 2010). La premisa “la felicidad de Chile comienza por los niños” masificada a través de coloridos afiches, demuestra una transformación en la sensibilidad social hacia la infancia, relacionada con la realización de un proyecto político que estrechó los límites entre el tiempo presente y el tiempo futuro, es decir, entre experiencias y expectativas, a través de la realización del horizonte deseado. En este contexto, resulta comprensible que las experiencias educativas del movimiento popular urbano hayan desarrollado relaciones sociales y significaciones propias del mundo que se aspiraba construir, de manera más explícita que en las experiencias germinales desarrolladas anteriormente.

En la memoria de los profesores, los niños de Nueva Habana son recordados como “muy querendones, muy afectivos, acogedores, sobreprotectores. Dos o tres niños tenían ataques de epilepsia, teníamos niños que andaban con muletas, y [había] una actitud distinta... La Juanita, la Juanita se caía y todo el colegio corría a protegerla” (L.P., Nueva Habana), mientras que otra docente señala “esos niños eran el hombre nuevo, tenían conciencia de serlo” (Y.A., Nueva Habana). En la añoranza de estos docentes, 40 años después, puede detectarse la importancia de esta experiencia para sus desempeños profesionales y sus vidas, así como el contraste entre enseñar en ese contexto y la actualidad. Sus relatos dan cuenta, nuevamente, de la precariedad como una condición que acompañó la vida de los niños, pero que fue enfrentada a través de la colaboración y la organización, expresadas en la fuerte participación de las familias en la escuela:

“El *apoderado* estaba allí encima, y estamos hablando de los chiquillos de primero de hasta octavo básico, 100% comprometidos con su función, contentos de toda su simpleza, dentro de toda su condición humana, de su grado cultural, la gente esta, si ustedes les pedía un papel, ahí llegaba el papel, digamos, era un desafío enorme que había *por surgir* y yo creo que ahí obviamente la gente que tenía una convicción político-social, o socio-políticas, de alguna

5 En términos concretos, entre 1970 y 1973 la matrícula del sistema escolar aumentó como nunca antes, al incorporarse medio millón de niños, que equivalían un 6,5% de crecimiento anual y un 54,5% de cobertura de la población de 0 a 24 años de edad. En educación básica, el incremento fue de un 13,5%, educación media un 32%, educación parvularia un 53% y educación especial un 55%, sin contar el incremento de la educación superior y para adultos (Núñez, 2003: 17).

manera llegaba a la gente a enviar su mensaje [...] Nosotros teníamos mamás al lado trabajando y cortando con los críos y ahí estaba la mamá recortando con los críos, haciendo cosas”⁶ (L.P., Nueva Habana, énfasis propio)

Estas relaciones sociales se expresaban a nivel de las relaciones pedagógicas entre educador y educando, así como en la relación que los niños establecían con las autoridades. Un hecho interesante es que los niños de Nueva Habana escogieron un Centro de Alumnos para tener representación dentro de la Escuela, lo que les permitía plantear con firmeza algunas de sus demandas:

“A veces también había que discutir con los estudiantes y ellos también tenían a veces momentos de rebeldía, sobre todo los que eran de séptimo y octavo, entonces habían niños y niñas que eran bastante duras en sus posiciones respecto al aspecto de situaciones que eran propias de la escuela, o eran situaciones propias de ellos, de sus derechos y de sus deberes. Por su puesto que siempre los derechos eran mucho mas importantes que los deberes, entonces ellos volcaban, focalizaban mucho, digamos sus demandas en los derechos que les correspondían, por lo tanto los docentes no podían sobrepasar ciertos derechos, entonces, yo por lo menos, los recuerdo como niños inquietos, activos, dispuestos digamos a muchas cosas”. (C.H., Nueva Habana)

Los testimonios de los docentes demuestran un cuestionamiento explícito a la autoridad pedagógica, que los niños y niñas pudieron desarrollar al estar inmersos en un ambiente que diariamente ponía énfasis en la construcción de poder *desde abajo*, asentado en las relaciones entre las personas, más que en autoridades heredadas o institucionalizadas. Es interesante constatar cómo la memoria de los docentes da cuenta de estas *rebeldías*, pero sin una connotación negativa, en la medida que se relaciona con el contexto político que se estaba viviendo, pese a que la relación entre infancia y política es una temática que no se aborda como tal en sus relatos. Al ser inquirido sobre la participación de los niños en las movilizaciones políticas, el mismo profesor es enfático en señalar que la escuela no involucraba a los niños en la política “a no ser de que la gente quisiera llevar a sus niños, pero por su cuenta, porque eso es delicado” (C.H., Nueva Habana). En este caso, parece operar cierta clausura de la memoria, pues en los mismos relatos es posible percibir una autocensura en torno al recuerdo de la relación entre infancia y política, pese a que los relatos permiten comprender que los niños participan activamente de las actividades del campamento, se organizaban y deliberaban políticamente al interior de la Escuela.

Estos cuestionamientos también contribuyeron a la transformación de la autoridad pedagógica, entendida como aquella que define la transmisión del saber socialmente legitimado. Como señala el profesor Luis, más que ser docentes, su papel en el campamento era ser “el compañero profesor”, cuyas atribuciones iban mucho más allá de lo meramente escolar, llegando a convertirse en consejeros personales y familiares de las personas que frecuentaban las aulas. En sentido inverso, los profesores vieron cómo la comunidad se transformó y comenzó a ejercer funciones que tradicionalmente eran exclusiva de los profesores, como la preparación de material o la creación de estrategias pedagógicas. Uno de los registros más significativos al respecto, es una grabación que forma parte del documental de 1971 “Campamento” de Tom Cohen y

6 *Apoderado* es el adulto responsable de un niño en una escuela, función generalmente desarrollada por la madre o el padre. Por su parte, cuando Luis señala que había un desafío *por surgir*, se refiere a que las personas deseaban mejorar sus condiciones de vida o dejar de ser pobres.

Richard Pearce, donde se registró la discusión entre un grupo de apoderados y un funcionario del Ministerio de Educación. En una escena se muestra cómo los pobladores solicitan la posibilidad de transformar el currículo escolar, a través de la incorporación de temáticas asociadas a la vida cotidiana del campamento, como el entorno cercano y los lugares de trabajo de los padres, otorgando labores docentes a los mismos pobladores. Con este objetivo argumentan:

“Podemos aplicar los mismo planes del Ministerio de Educación hasta que cambien, pero en otro lugar, sacar a los *cabros* de la sala de clases, sacarlos de ahí y llevarlos a los frentes de trabajo, decíamos por ejemplo, que sean los mismos compañeros los que les digan a los niños que es importante en qué trabajan sus padres. Dignificar la profesión del obrero, la *pega* que tiene el papá de cada uno y que ellos vayan viendo si se interesan por esa cuestión...”⁷
(Tom Cohen y Richard Pearce, 1971, énfasis propio)

Esta orientación hacia la realidad concreta, también es reconocida por los profesores, quienes señalan que existía una inquietud por superar las dinámicas de la escuela tradicional a través de la generación de experiencias de aprendizaje activo. Se puede comprender cómo las demandas presentadas por los padres al Ministerio suponían un problema político para el gobierno, en la medida que la existencia de un currículo único era un elemento fundamental del sistema nacional de educación. Simultáneamente a esta discusión, a nivel nacional se estaba desarrollando un intenso debate en torno a una nueva reforma educacional de corte socialista, el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), que en los primeros meses de 1973 eclosionó como un conflicto político que enfrentó al gobierno con los grupos de oposición democratacristianos y de derecha (Fischer, 1979; Farrell, 1986; Núñez, 2003; Rojas, 2009; Silva, 2011). En este caso, la reflexión y el cuestionamiento pedagógico se planteó como un conflicto político, que incrementaba las tensiones entre un gobierno que proponía un proceso revolucionario desde el Estado, frente a una vía de construcción *desde abajo*, marcada por la territorialización del proyecto popular (Cancino, 1988; Gaudi-chaud, 2004; Winn, 2004). De esta manera, los niños y niñas de Nueva Habana tuvieron una experiencia escolar marcada por la presencia de sus padres, por el cuestionamiento de los diversos niveles de la autoridad pedagógica -desde los docentes hasta el Ministerio- y por la búsqueda de formas de enseñanza que estuvieran acorde a las relaciones sociales que se querían construir: el trabajo creativo como fuente de desarrollo de los seres humanos, la responsabilidad colectiva en los procesos de aprendizaje, la relación complementaria entre el saber teórico y el saber práctico, el carácter político y educativo de la vida cotidiana. El profesor Luis narra vívidamente dichas experiencias:

“De aquí para arriba habían trigales, en clases de matemáticas la mayor parte del tiempo lo pasábamos afuera, los niños aprendían a contar, a ver perímetro, área, todo en el terreno, en la naturaleza. Dos o tres veces por semana subíamos por la Quebrada de Macul, íbamos arriba, con huevitos duros, incluidas las mamás, con huevitos duros, con *sanguchitos* y partíamos arriba, coleccionaban a insectos, coleccionábamos hojas, traíamos... el aprender haciendo lo permitía, la juventud nuestra también lo permitía, el apoyo [de los apoderados] también lo permitía, mucho trabajo, trabajo extra aula, extra muros, mucho trabajo. [Era] anecdótico cuando los chiquillos llegaban embarrados enteros, los profes llegábamos embarrados enteros, cuando celebrábamos de repente, qué se yo, el ‘Día del

7 Las palabras *cabros* y *pega* se refieren a los niños y el trabajo, respectivamente.

Agua' nos manguareábamos todos, nos manguareábamos todos en un barrito ahí que había en el pasto"⁸. (L.P., Nueva Habana).

Por su parte, Carlos señala que estas iniciativas se realizaban a solicitud de los propios dirigentes, quienes consideraban que "la realidad misma como una forma de enseñanza" (C.H., Nueva Habana). De este modo, el estudio de la historia y las ciencias sociales se enlazaba a la historia del propio campamento, la educación cívica se estudiaba a través de la organización de los pobladores y las matemáticas utilizando un sembradío de trigo ubicado cerca del campamento. A partir de estos testimonios podemos suponer que la experiencia escolar de los niños estuvo profundamente marcada por su vínculo con la realidad, sin trasuntar en un localismo o pragmatismo que impidiera aprender las relaciones sociales y los aspectos más abstractos del aprendizaje. Este adecuado vínculo entre la realidad material y el aprendizaje de los niños, desarrollado de manera conjunta por docentes y pobladores, demuestra las potencialidades político pedagógicas de todo movimiento social (Zibechi, 2008; Colectivo Diatriba, 2011). Esta relación es apreciable en una de las canciones utilizadas por el Frente de Cultura del campamento: "De la tierra sale el trigo / y del trigo sale el pan / y del pan nace el derecho / el derecho de comer pan..."⁹ (Colectivo Diatriba, 2011: 18). El ambiente de aprendizaje construido en la Escuela de Nueva Habana fue descrito con bellas palabras por Paulo Freire, que en una visita a Chile durante la Unidad Popular pudo presenciar las actividades de alfabetización que se realizaban en horario vespertino en la escuela:

"Visité una serie de viejos ómnibus donados por el gobierno, cuyas carrocerías, transformadas y adaptadas, se había convertido en bonitas y arregladas escuelas que atendían a los niños de la población. Por la noche esos ómnibus-escuela se llenaban de alfabetizandos que aprendían a leer la palabra a través de la lectura del mundo. Nueva Habana tenía futuro, aunque incierto, y por eso el clima que la envolvía y la pedagogía que en ella se experimentaba eran los de la esperanza" (Paulo Freire, 1992: 35-36).

El futuro incierto descrito por Freire, pronto tendría una infausta definición. El Golpe de Estado de 1973, a través del cual se puso fin al gobierno de la Unidad Popular, llevó a cabo, desde sus primeros días, una fuerte arremetida contra pobladores, sobre todo en aquellos lugares en que se habían generado experiencias de territorialización del poder como Nueva Habana. La mañana del 11 de septiembre los pobladores se enteraron a través de Radio Magallanes del Golpe de Estado, para posteriormente reunirse y apertrecharse en sus respectivos hogares y lugares de trabajo. Uno de los lugares escogidos para el resguardo fue la Escuela, donde los profesores esperaron durante horas hasta tener más información y claridad sobre cómo actuar, debido a las amenazas de bombardeo que se ceñían sobre Nueva Habana (Bravo, Torrealba y Ciolina: 2010, 10). Como señala un profesor, el objetivo final era "defender la escuela" (L.P., Nueva Habana). En los meses siguientes, los allanamientos, detenciones y muertes marcaron la vida de los pobladores. Si bien la Escuela siguió funcionando, muchos estudiantes nunca volvieron, otros partieron al exilio y el silencio inundó las aulas. Como recuerda Paula, quien cursaba el primer año de educación básica, para ella el Golpe fue silencio y miedo entre sus compañeros, quienes, tal como ella, estaban conscientes de todo lo que ocurría a su alrededor, pero aprendieron a guardar un prudente silencio (P.L., Nueva Habana). Entre sus recuerdos existe una imagen difusa de soldados al

⁸ *Sanguchitos* son sándwiches.

⁹ La canción es "Resbalosa del pan" del chileno Richard Rojas, grabada por grupo *Lonquimay* en 1960.

interior de la Escuela, pero declara no estar segura de ello. Y es que, recuerdo o imaginación, la presencia de los militares en la Escuela formó parte de la vida de los niños, que comenzaron de esta manera una nueva etapa de sus historias.

Conclusiones: La infancia y el movimiento popular urbano chileno.

La experiencia trunca de estas escuelas se hermana con muchas otras cuyo conocimiento es una tarea pendiente. Si bien a nivel de iniciativas y repertorios de acción, esta experiencia no pudo seguir desarrollándose durante la Dictadura Militar (1973-1990), se podría rastrear su influjo en los niños y niñas que la conformaron a través de las prácticas y relaciones sociales desarrolladas en su interior. Las relaciones sociales y las significaciones adquiridas por la infancia no se iniciaron ni finalizaron en las experiencias analizadas. Por el contrario, forman parte de transformaciones culturales que, para ser percibidas en su adecuada densidad, deben ser comprendidas en la larga duración histórica, expresadas a través de relaciones y analizadas desde una perspectiva histórica que las sitúe en momentos y lugares históricos específicos. Del mismo modo que su origen debe rastrearse en las prácticas del movimiento obrero, de la sociabilidad campesina y de las disputas por la hegemonía de la izquierda, su herencia debería pesquisararse en las prácticas, subjetividades y memorias que existen, acaso en el *subsuelo político* de distintas manifestaciones del campo popular (Tapia, 2011).

¿Qué significaciones particulares adquirió la infancia al interior del movimiento popular urbano chileno de mediados del siglo XX? Las experiencias analizadas este escrito dan cuenta de una serie de aspectos que deberían considerarse para una comprensión de la infancia históricamente situada. En primer lugar, desde el punto de vista material, se debe considerar la situación de precariedad en la que vivieron los niños del período analizado, expresada en la carencia de vivienda, servicios sanitarios, vestuario y calzado, pero menos marcada en lo relativo a la alimentación, debido a las estrategias colaborativas establecidas por los pobladores. Del mismo modo, la distribución del tiempo y el uso del espacio en la primera infancia, estaban asociados a las actividades de sus madres o hermanas mayores, así como a los juegos con sus hermanos y vecinos y en la que existían diversos grados de violencia y castigo, experiencia que se modificaba sustancialmente con el ingreso a la escuela, que modificaba los tiempos, espacios y códigos en los que habían sido criados hasta entonces. La preocupación por la educación, expresada en la creación de escuelas, tenía relación tanto con el proyecto social del movimiento popular, como con la necesidad de dar resguardo, protección y ocupaciones específicas a los niños, por lo que ambas tareas fueron cumplidas de manera mancomunada al interior de las comunidades. De este modo, si bien en la escuela de La Victoria no hubo una planificación pedagógica acabada de los objetivos, contenidos y prácticas de enseñanza, se desarrollaron iniciativas colaborativas que tuvieron un profundo sentido educativo para la comunidad y que trascendieron los límites de la escuela, que se expresaban en relaciones de solidaridad, colaboración y organización. No obstante, ha sido posible identificar que la lectoescritura fue uno de los saberes más valorados socialmente, que le permitió a muchos niños y niñas ejercer como educadores en las tareas de alfabetización de sus vecinos.

Junto a lo anterior, se ha intentado demostrar que las transformaciones en el contexto político y cultural tuvieron un claro correlato en los significados de la infancia, lo que se expresó en la construcción de una nueva red de sentidos y soportes materiales de la infancia durante el gobierno de la Unidad Popular, que trazó con mayor claridad la construcción de un horizonte social nuevo orientado al socialismo. En Nueva Habana, se pudo apreciar algunas constantes en relación a la experiencia predecesora, como las estrategias colaborativas

para afrontar la precariedad de la vida, pero también algunos cambios en torno a la noción de educación y al papel de los niños en la vida comunitaria. En lo educativo, se desarrolló una reflexión mucho más precisa y propositiva en torno a los aspectos pedagógicos de la educación, que tuvo como relato un desdibujamiento de la autoridad docente, que no necesariamente fue conceptualizada negativamente por los profesores, sino que fue comprendida como una apropiación comunitaria del espacio escolar. Entre sus demandas, se encontraba el hacer de la educación un proceso vinculado con la vida cotidiana, destacando el valor del trabajo, del entorno y de la historia comunitaria como recursos pedagógicos. Este ambiente permitió el desarrollo de una serie de actitudes y habilidades entre los estudiantes, quienes participaron activamente de la movilización social del período, se organizaron a través de un Centro de Alumnos y tomaban decisiones y planteaban sus puntos de vista al interior de su escuela. Estos procesos, que quedaron registrados en la memoria de los actores de manera fragmentada y contradictoria, dan cuenta del desarrollo de horizontes sociales que apostaron a la construcción de poder a partir de relaciones horizontales, solidarias y críticas.

Por último, es necesario constatar los límites que quedaron patentes durante el proceso de investigación. Es necesario reflexionar sobre las fuentes históricas disponibles, debido a las particularidades de la memoria de los sujetos y las comunidades. Una constatación no prevista, fue las distintas formas de recordar de hombres y mujeres. Mientras las mujeres recuerdan detalladamente las actividades propias de la vida cotidiana y de la relación entre pares, los hombres suelen recordar con mayor claridad los aspectos generales, vinculados con la política y otros actores. Es por ello que la exposición de las experiencias, la mayoría de los testimonios provenía de mujeres, mientras que las expectativas fueron deducidas, mayoritariamente, de entrevistas a varones. Por otra parte, la memoria de los docentes presenta una nitidez frente a los procesos de aprendizaje que otorgaron importantes luces a esta investigación, posiblemente por el nivel de dedicación profesional y vital que han puesto a sus actividades en la escuela y con los niños. Por último, es imposible no señalar la necesidad de recabar mayores testimonios de niños y niñas, lo que aparece como una dificultad metodológica ya que las personas suelen declarar que no poseen muchos recuerdos sobre la primera etapa de sus vidas, valoración asentada en una subvaloración de sus experiencias infantiles al calificar sus recuerdos de rutinarios, irrelevantes o poco significativos. Esta afirmación requiere una reflexión de los investigadores que permita identificar cuñas a partir de las cuales desencadenar el ejercicio de recordar, ya sea a través de entrevistas grupales o activación de la memoria colectiva a partir de fuentes visuales, audiovisuales o materiales. En todos estos casos, también es importante ser capaces de detectar las distintas narrativas planteadas por los sujetos, dentro de las cuales, una *narrativa de la inocencia* parece ser un sentido común en torno a la infancia, en el que también puede estar situado el investigador, lo que plantea la necesidad de aproximarse al problema de estudio reconociendo las limitaciones y posibilidades que otorga las particularidades del sujeto de estudio.

Bibliografía

Fuentes Escritas

Unidad Popular 1970a *Programa Unidad Popular* en <www.salvador-allende.cl/Unidad_Popular/programaup.pdf>

Unidad Popular 1970b *Las 40 Medidas de la Unidad Popular* en <<http://www.abacq.net/imagineria/medidas.htm>>

Fuentes Orales

- Yorma Alcaraz. Nueva Habana. Realizada en abril de 2010.
- Virginia Varas. La Victoria. Realizada en junio de 2011.
- Lucía Pacheco. La Victoria. Realizada en noviembre de 2011.
- Claudina Núñez. La Victoria. Realizada en noviembre de 2011.
- Manuel Paiva. Nueva Habana. Realizada en noviembre de 2011.
- María Paz. La Victoria. Realizada en diciembre de 2011.
- Sonia. La Victoria. Realizada en de diciembre de 2011.
- Paula Lepe. Nueva Habana Realizada en noviembre de 2011.
- Luis Parraguez. Nueva Habana. Realizada en diciembre de 2011.
- Carlos Herrera. Nueva Habana. Realizada en diciembre de 2011.
- Artículos, Tesis y Libros.
- Bourdieu, Pierre 1977 *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Barcelona: Laia)
- Bourdieu, Pierre 2003 *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (Buenos Aires, Siglo XXI)
- Viviana Botta, Juan Pablo Torrealba y Cristián Ciolina 2010 *Manzana Z* (Santiago de Chile, Centro Cultural de España)
- Cancino, Hugo 1988 *Chile: la problemática del poder popular en el proceso de la vía chilena al socialismo* (Dinamarca, Aarhus University Press)
- Cofré, Boris 2007 "Historia de los pobladores del Campamento Nueva La Habana durante la Unidad Popular (1970-1973)", Tesis para optar al grado académico de Licenciado en Historia y Ciencias Sociales, Santiago, Universidad ARCIS.
- Colectivo Diatriba 2011 "Reflexiones sobre el proyecto político-pedagógico del MIR durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973)" en *Revista Diálogos Educativos* (Santiago de Chile).
- Cortés, Alexis. "Nada por Caridad". Toma de terrenos y Dictadura: La identidad territorial de la Población La Victoria", Dissertação de Mestrado em Sociologia, IUPERJ, Sao Paulo, 2009.
- Dubet, François 1998 *En la escuela: sociología de la experiencia escolar* (Buenos Aires, Losada)
- Egaña, María Loreto 2000 *La educación primaria popular en el siglo XIX: Una práctica de política estatal* (Santiago, Colección Sociedad y Cultura, Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Lom Ediciones, PIIIE) Vol. XXII.
- Espinoza, Vicente 1988 *Para una Historia de los pobres de la Ciudad* (Santiago de Chile, Ediciones SUR)
- Farrell, Joseph 1986 *The National Unified School in Allende's Chile. The role of Education in the Destruction of a Revolution* (Vancouver, University of British Columbia Press)
- Fischer, Kathleen 1979 *Political Ideology and Educational Reform in Chile, 1964-1976*. (Los Ángeles, UCLA Latin American Center)
- Fontana, Josep 1982 *Historia: análisis del pasado y proyecto social* (Barcelona, Crítica)
- Freire, Paulo 1992 *Pedagogía de la Esperanza* (México, Siglo XXI)
- Garcés, Mario 2002a *Tomando su Sitio El movimiento de pobladores de Santiago 1957-1970* (Santiago de Chile, LOM)
- Garcés, Mario 2002b. *Recreando el pasado: Guía metodológica para la memoria y la historia local* (Santiago, ECO)
- Garcés, Mario y Leiva, Sebastián 2005 *El golpe en La Legua: los caminos de la historia y la memoria* (Santiago, LOM)

- Gaudichaud, Franck 2004 *Poder popular y cordones industriales: testimonios sobre el movimiento popular urbano 1970-1973* (Santiago de Chile, LOM)
- Giroux, Henry 1992 *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición* (México, Siglo XXI)
- Gómez Leyton, Juan Carlos 1986
- Grupo de Trabajo de La Victoria 2007 *La Victoria: Rescatando su Historia* (Santiago, Editorial ARCIS).
- Illanes, María Angélica 1991 *Ausente señorita. El niño-chileno, la escuela-para-pobres y el auxilio. Chile, 1890/1990 (Hacia una historia social del siglo XX en Chile)* (Santiago de Chile, JUNAEB)
- Leiva, Sebastian 2002 "De la toma de terrenos a la toma del poder: El Campamento Nueva La Habana y una nueva óptica para la movilización poblacional" en *Revista de Historia Social y de las Mentalidades* (Santiago de Chile), N° 6.
- Núñez, Iván 2003 *La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada* (Santiago de Chile, LOM y Centro de Investigación Diego Barros Arana)
- Pinto, Julio (Coord.) 2005 *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular* (Santiago de Chile, LOM)
- Plath, Oreste 2010 *Juegos de Chile. Aproximación Histórica-Folclórica* (Santiago, FCE)
- Portelli, Alessandro 1981 "The peculiarities of oral history" en *History Workshop* (Oxford University Press) N°12
- Portelli, Alessandro 2004 *La orden ya fue ejecutada: Roma, las fosas ardeatinas, la memoria* (México, FCE)
- Reyes, Leonora 2005 "Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)", Tesis para optar al grado de Doctora en Historia, Universidad de Chile, Santiago, 2005
- Rockwell, Elsie 2009 *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (Buenos Aires, Paidós)
- Rojas, Jorge 2009 "Los estudiantes secundarios durante la Unidad Popular, 1970-1973" en *Historia* (Santiago de Chile) Vol. 42, N° 2.
- Rojas, Jorge 2010 *Historia de la infancia en el Chile Republicano, 1810-2010* (Santiago, Ocho Libros)
- Rolle, Claudio 2003 *1973. La vida cotidiana de un año crucial* (Santiago de Chile, Planeta)
- Salazar, Gabriel 1990 "Ser Niño Huacho en la Historia de Chile" en *Proposiciones* (Santiago de Chile) N° 19.
- Salazar, Gabriel y Pinto, Julio 2002 *Historia Contemporánea de Chile. Volumen V: Niñez y juventud. Construcción cultural de actores emergentes* (Santiago de Chile, LOM)
- Silva, Camila 2011 "Un difícil aprendizaje: El conflicto por la Escuela Nacional Unificada durante la Unidad Popular (1970-1973)", Ponencia presentada en las XIX Jornadas de Historia de Chile, Universidad Diego Portales, Santiago de Chile.
- Tapia, Luis 2011 *Política salvaje* (Buenos Aires, Waldhuter Editores, 2011)
- Thompson, Edward 1985 *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra* (Barcelona, Crítica)
- Winn, Peter 2004 *Tejedores de la revolución: los trabajadores de Yarur y la vía chilena al socialismo* (Santiago de Chile, LOM)
- Zibechi, Raul 2008 *Autonomías y emancipaciones: América Latina en movimiento* (Santiago de Chile, Quimantú)

